

## **“Sociedad post - moderna: Inteligencias Múltiples y Aprendizaje”.**

**Autora: Lic. María Cristina Griffa<sup>1</sup>.**

La autora expuso este tema en el Primer Congreso de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Educación (Octubre 2003 - UFLO-FRBA / UTN), en el Panel 1 “Inteligencias Múltiples”.

Palabras claves: < sociedad post-moderna > < inteligencia > < inteligencias múltiples > < aprendizajes > < adolescente > < madurez > < senectud >

## **“Sociedad post - moderna: Inteligencias Múltiples y Aprendizaje”**

(Autora: Lic. María Cristina Griffa<sup>2</sup> - Licenciada en Filosofía y en Psicología-UCA, Profesora de Filosofía y Psicología-CONSUDEC)

### **Resumen**

La inteligencia es una temática universal ya que, desde las investigaciones de los filósofos presocráticos hasta los avances últimos de la psicología han girado –entre otros temas- tanto acerca de su definición como de su posibilidad de alcanzar la verdad, de comprender aspectos de la multifacéticos de la realidad, de sus desarrollos y de los aprendizajes más adecuados para lograrlos.

Así, contamos ya desde el siglo XIX con definiciones de inteligencia (Galton, 1883; Binet, 1890; Simon, 1916; por ejemplo) y test psicométricos -desde principios del siglo XX- como las “pruebas del C.I.”. Asimismo, surgieron tanto la concepción –que dominó la psicología entre los años '60 y '70- del desarrollo de la inteligencia a través de una secuencia de etapas que permiten la construcción de los objetos conocidos, mediante las interacciones regulares que establece el organismo con el medio (Piaget, 1952); como los aportes de Vygotsky (1962, 1978) –que predominaron entre los '70 y '80- con sus conceptos de “internalización” y “zona de desarrollo próximo”; hasta que - a fines del siglo XX y comienzos del XXI- surgen los conceptos de “inteligencia múltiple” (Gardner, 1983), “inteligencia emocional” (Goleman, 1996) e “inteligencia artificial” (Varela, 1990).

---

<sup>1</sup> María Cristina Griffa.

E- mail: mcgriffa@sion.com

<sup>2</sup> María Cristina Griffa.

E- mail: mcgriffa@sion.com

Hasta aquí hemos considerado algunos datos históricos que nos permitirán preguntarnos qué sucede hoy ante estos aportes, entre otros.

Surgen distintos cuestionamientos: cómo son valorados por la sociedad post-moderna en la que vivimos, cómo intervienen en el momento de la decisión profesional, cómo han incidido en la creación de las llamadas “carreras nuevas”, cómo ayudamos a su desarrollo desde el aprendizaje, si dan cuenta o no de los aprendizajes del hombre durante su madurez o bien en la senectud – dos franjas etarias, que por su expansión, nos ocupan especialmente en los últimos años -.

Con la prolongación de la perspectiva de vida, con la jubilación de la vida activa, con el aumento de accidentes que deterioran algunas capacidades del hombre, pero en medio de una sociedad narcisista estos “nuevos aprendizajes” nos abren a diferentes posibilidades para que el hombre logre encontrar un “sentido” en ese momento de la vida que transita.

## Desarrollo

### I- INTRODUCCIÓN.

La inteligencia es una temática universal. Etimológicamente, dicho vocablo proviene del latín *intellectus*, participio de *intelligere*, que significa “entender” y a su vez de *légere* que remite a “leer”. Semánticamente, designa la “facultad” con la cual el hombre piensa, capta, relaciona y forma las ideas<sup>3</sup>. Asimismo, se relaciona con “habilidad”, “destreza”, “experiencia”. Ha sido a lo largo de los siglos altamente valorada por unos, como denostada por otros a favor del conocimiento sensible, o criticada ante la “rigidez” de los conceptos enfrentados con las vivencias emocionales. Las investigaciones de los filósofos presocráticos hasta los avances últimos de la psicología han girado –entre otros temas- tanto acerca de su definición, de sus posibilidades de alcanzar la verdad, la probabilidad de comprender aspectos de la multifacéticos de la realidad, como de sus desarrollos y de los aprendizajes más adecuados para lograrlos.

Así, contamos ya desde el siglo XIX con definiciones de inteligencia (Galton, 1883; Binet, 1890; Simon, 1916; por ejemplo) y test psicométricos -desde principios del siglo XX- como las “pruebas del C.I.”. Asimismo, surgieron tanto la concepción –que dominó la psicología entre los años '60 y '70- del desarrollo de la inteligencia a través de una secuencia de etapas que permiten la construcción de los objetos conocidos, mediante las interacciones regulares que establece el organismo con el medio (Piaget, 1952); como los aportes de Vygotsky (1962, 1978) –que predominaron entre los '70 y '80- con sus conceptos de “internalización” y “zona de desarrollo próximo”; hasta que -a fines del siglo XX y comienzos del XXI- surgen los conceptos de “inteligencia múltiple” (Gardner, 1983), “inteligencia emocional” (Goleman, 1996).

Hasta aquí hemos considerado algunos datos históricos que nos permitirán preguntarnos qué sucede hoy ante estos aportes, entre otros. Surgen distintos cuestionamientos: cómo son valorados por la sociedad post-moderna en la que vivimos,

---

<sup>3</sup> Tanto es así que se relaciona el término “inteligencia” con: “amplitud de horizontes”, “clarividencia”, “discernimiento”, “lucidez”, “luz de la razón”, “perspicacia”, “sentido común”, “talento”, “creativo”, “astuto”, “diabólico”, “prudente”, “Salomón”, “sensato”, “científico”, “investigador”, “sabio”. Cfr. Moliner, M. (1986) *Diccionario de uso del español*. Editorial Gredos, Madrid

cómo intervienen en el momento de la decisión profesional, cómo han incidido en la creación de las llamadas “carreras nuevas”, cómo ayudamos a su desarrollo desde el aprendizaje, si dan cuenta o no de los aprendizajes del hombre durante su madurez o bien en la senectud –dos franjas etarias, que por su expansión, nos ocupan especialmente en los últimos años-. Ya que, con la prolongación de la perspectiva de vida, con la jubilación de la vida activa, con el aumento de accidentes que deterioran algunas capacidades del hombre, estos “nuevos aprendizajes” nos abren a diferentes posibilidades para que el hombre logre encontrar un “sentido” en ese momento de la vida que transita.

## II- SOCIEDAD POST- MODERNA.

Capra<sup>4</sup> se interesó en los ‘70 por el dramático cambio de conceptos e ideas que tuvo lugar en el campo de la física pues viró desde una concepción mecanicista cartesiana y newtoniana a una holística y ecológica. La nueva visión del mundo físico no fue fácil de aceptar, pero no sólo por la realidad atómica o subatómica que exploraban sino porque es una crisis emocional. Ahora también estamos en un período de cambio, caos, crisis, inflación, paros, dificultades energéticas, problemas en la asistencia médica, contaminación, violencia, criminalidad. Enfrentamos por primera vez la posibilidad amenazadora y real de la extinción de la vida tal como la conocemos. Vivimos en un mundo caracterizado por sus interconexiones a nivel global en el que los diversos fenómenos son recíprocamente dependientes. Para comprender esto necesitamos un nuevo paradigma, una transformación de nuestros pensamientos, percepciones, valores; pero, la gravedad de la crisis indica que este cambio puede resultar una transformación, un punto crucial. Sólo será posible la solución creando una estructura, una “red” de relaciones sociales y ecológicas.

Hoy desde esta llamada “post-modernidad” nos preguntamos: ¿Lo que está en crisis son las cosas mismas o nuestro modo de apreciarlas? Los problemas emergen al interactuar el sujeto con el mundo, lo cual cuestiona baluartes que otrora fueron inmovibles como: “verdad”, “valor”, “moral”. Consecuentemente, frente al conocimiento absoluto se afirma tanto el perspectivismo, como la imposibilidad de separar el sujeto y el objeto del conocimiento, o el observador y lo observado por éste.

Hoy frente a los intentos de separar en “islas” las modalidades culturales asistimos a la aparición de textos científicos que expresan una “mirada poética de la naturaleza”, que utilizan un lenguaje poético, que ante su experiencia de límite acuden a la filosofía para buscar respuestas a sus interrogantes, o para encontrar el sentido oculto tras los fenómenos, o encontrar nuevos significados, o para suscitar nuevos problemas frente a la opacidad de lo obvio.

El conocimiento expresa la forma peculiar de la relación humano-mundo, en un lenguaje simbólico producto de la vida cultural y del intercambio con el medio ambiente. El observador es partícipe y “creador” del conocimiento<sup>5</sup>. El mundo no es un concepto

---

<sup>4</sup> Capra, F. (1982) *El punto crucial*. Editorial Estaciones, Buenos Aires, 1992

<sup>5</sup> La modernidad consideró que percibimos lo que hay en el mundo tal cual es. Pero esta posición comenzó a perder fuerza en el final del S. XIX, en los comienzos del S. XX y posteriormente después de la Guerras Mundiales. Experiencias como el uso de un par de lentes inversos que permiten ver todo al revés, cabeza abajo, produjo confusión en el sujeto, pero posteriormente se acostumbró y el campo visual se transformó. Si se le sacaran los anteojos vería todo invertido. Es decir, que el cerebro organiza la información recibida por los sentidos para que el individuo tenga una visión coherente, pero es necesario correlacionar los sentidos con

abstracto sino es nuestra propia creación simbólico-vivencial. Nuestras ideas acerca del mundo son construcciones pero esto no quiere decir que el mundo sea un “objeto mental”, sino que al conocer no podemos separarnos de nuestras categorías de conocimiento, de nuestra historia, de nuestras experiencias, de nuestras sensaciones. De allí, que los humanos sólo conocen construcciones humanas del mundo, no conocen las construcciones gatunas, ni en muchos casos la de otros pueblos como son los esquimales para el europeo o para el latinoamericano.

El “observador” fue dando paso al “sujeto” y a un “sujeto complejo”, como una unidad heterogénea y abierta al intercambio, es una organización emergente de la interacción de suborganizaciones entre las que se destacan la cognición, la emoción y la acción, en cuanto formas de interacción con el mundo. El “sujeto” no es dado, sólo adviene en la trama relacional de la sociedad, adviene en el tiempo, de allí la importancia de la historia, no como despliegue de hechos anecdóticos sino como un entramado vivo de significados, que trasciende a los hechos mismos.

Asimismo, el sujeto se construye en el intercambio, no venimos “programados” sino que aún las características rígidas del código genético evolucionan en el permanente intercambio con el ambiente, allí se produce un intercambio de materia, de energía, de información.

El sujeto es más que la subjetividad, pues también es capaz de objetivar, es decir, de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común; el sujeto sabe que todo conocimiento lo incluye como aparece Velázquez pintado en su obra “Las Meninas”, el sujeto de la perspectiva reingresó al cuadro, al mundo, pero esto generó paradojas.

La transformación de nuestra mirada implica pasar de la búsqueda de certezas a la aceptación de la incertidumbre, de una única perspectiva al sesgo de la mirada, del destino a la responsabilidad, es avanzar hacia la apertura y a la creatividad; la aparición de la novedad, la aparición del “error” no sólo son considerados como algo para cambiar sino para contextualizar, para encontrar su sentido oculto, su grano de verdad.

La “subjetividad” es la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros, es el espacio de libertad, de creatividad, el espacio ético. Pero, hoy no estamos de acuerdo con la posición que nos pensó como pura “objetividad” o pura “subjetividad”, en un mundo en interacción no hay lugar para la independencia, ni para las teorías completas y cerradas. La diversidad, la diferencia, la alteridad, la interacción es lo que hace posible el encuentro. La “metáfora de la red”<sup>6</sup> se ha mostrado apta para pensar y construir nuevas formas de convivencia, que permiten gestar nuevos mundo gracias al interjuego del encuentro y la diferencia. Pero, para que haya relación debe haber tanto semejanzas como diferencias. Las redes sociales son el ámbito de la interacción humana, de la creatividad; el mundo ya no es un extraño sino que puede surgir el sentimiento de pertenencia.

Dice J. Lyotard que las condiciones del saber en las sociedades más desarrolladas han entrado en la llamada “edad post-industrial” mientras que las culturas han entrado en

---

la actividad motora (movimientos de control, giros de la cabeza, cambios de nuestra posición) y percepción-cognición con lenguaje pues hablamos con metáforas y pensamos a través de éstas.

<sup>6</sup> Najmanovich, D. (1994) *Redes. El lenguaje de los vínculos*. Editorial Paidós, Buenos Aires

la “edad post-moderna”<sup>7</sup>. Su perspectiva abarca tanto al campo de la ciencia, la literatura, como de las artes.

En ese mundo todo dura menos, todo cambia más rápido que antes, vivimos en un lugar fragmentado. La vida rígida y artificiosa fue sustituida por lo deportivo, lo juvenil así expresado en el cine, la música, la técnica. Hay una mayor variedad de artículos de comercialización en la sociedad post-industrial. Han tematizado este momento autores como: Vattimo, Lyotard -ya nombrado-, Foucault, Baudrillard, Lipovetsky, Fukuyama. Desde distintos puntos de vista, muestran la crisis de los fundamentos de la modernidad, exaltan la obsolencia de los valores modernos, desafían con denuncias y críticas sus principios, enfatizan sus contradicciones, resaltan el malestar de la cultura. En sus planteos confluyen una sociedad caótica, multidimensional, globalizada que se dirige a un liberalismo político, con manifestaciones de marginación, drogas, violencia, racismo, fundamentalismo religioso.

La cultura toma como valor el cambio, la rapidez en las comunicaciones, el marketing, el zapping y el shopping. La informática es tanto pública como privada. La ciencia deja las verdades absolutas. La realidad se reemplaza por las imágenes seductoras y lo auténtico por las copias. Habitamos metrópolis donde el *smog* y la impersonalidad son omnipresentes.

Tengamos en cuenta algunas notas de la cultura post-moderna: época de desencanto; del fin de las utopías; de la muerte de las ideologías; de ausencia de grandes proyectos; cambios en el lenguaje<sup>8</sup> que apunta a priorizar términos como: “relax”, “consumo”, “imagen”; en arquitectura impera el “reciclaje”; en la literatura la “deconstrucción y la “recomposición”; se produce el auge de las tecnologías audiovisuales; se multiplican los signos icónicos para provocar un impacto y orientar la conducta; la TV está dominada por el videoclip y el “collage”, ante la ausencia de palabras; se acentúa el individualismo hasta el nivel del egoísmo acompañado de la ausencia de la trascendencia; se enfatizan las diferencias creándose “grupos” y “asociaciones” de: alcohólicos, jugadores, enfermos de..., gordos, cubanos en Miami; las necesidades del sujeto deben ser satisfechas inmediatamente y sin esfuerzo; se estimula el crédito –“soy lo que tengo”- y no el ahorro; ésta es la era del vacío en la que todo pasa, pues se ausentaron los ídolos, la tragedia, y el apocalipsis; es época de *feelings* como fundamento de las relaciones humanas.

### III- ABORDAJES ACERCA DE LA INTELIGENCIA.

Si bien los trabajos de Piaget produjeron indiscutibles aportes en temas como el desarrollo del pensamiento y del lenguaje infantil, como así también la correlación de ambos en el ámbito de la acción humana, es decir, en el desarrollo moral y en la pedagogía; no podemos dejar de nombrar algunas teorías posteriores como: la teoría de Inteligencias múltiples de H. Gardner, o como el modelo de inteligencia emocional o “cociente emocional” propuesto por Bar On y Goleman, como los estilos post-formales desarrollados por Arlín, Riegel, Sinnot, entre otros.

---

<sup>7</sup> Para este tema: cfr. Lyotard, J.-F. (1989) *La condición post-moderna*. Editorial REI, Buenos Aires.

Casullo, N. (1989) *El debate modernidad-post-modernidad*. Editorial Puntosur, Buenos Aires

Díaz, E. (1987). *La post-modernidad*. Editorial Biblos, Buenos Aires

Lipovetzky, G. (1986) *La era del vacío*. Editorial Anagrama, Barcelona

Fukuyama, F. (1990) ¿El fin de la historia? En: *Doxa*, Buenos Aires, año 1, número 1,

<sup>8</sup> En la modernidad las palabras giraban alrededor de la noción de “futuro”. Así, se repetían términos como: “ideal”, “proyecto”, “progreso”.

En la actualidad, a partir de estos aportes entre otros, de experiencias realizadas por diversos estudiosos del tema y de las conclusiones de simposios internacionales se ha intentado una definición de inteligencia amplia y consensuada que menciona los siguientes rasgos:

1. La inteligencia es una capacidad de estructura multifactorial. Esta característica se manifiesta en la diversidad de contenidos con los que interactúa, los diferentes estilos de trabajo, los distintos productos con que crea y los niveles en los que procesa la información.

2. La inteligencia funciona de manera selectiva, constructiva y adaptada a un ambiente específico. De modo, que ser inteligente implica vivir, aprender, comportarse y comunicarse adecuadamente ante las diversas situaciones que se le plantean.

3. La inteligencia se desarrolla epigenéticamente, es decir, a partir de lo dado pero crece y se enriquece en el contacto con lo adquirido.

4. La inteligencia actualmente no es estudiada de forma autónoma sino integrada a la personalidad. El estudio de la conducta inteligente supone analizar la personalidad, la vida emocional, las motivaciones, es decir, la historia vital del sujeto.

Como se puede deducir de estas notas cada vez más es necesario comprender la inteligencia, no como el desarrollo de una función individual aislada, sino como una red de redes que enlaza a la personalidad entera y al ecosistema.

La concepción de la inteligencia piagetiana, como así también la sostenida por la psicología clásica, consideran a la misma como una única facultad con estructuras y procesos centralizados. Pero, en la década del '80 se elaboraron varias teorías de la inteligencia como grupos de facultades, de mecanismos, como módulos o dominios separados. Así, por ejemplo, J. Fodor<sup>9</sup> formula una teoría acerca de la modularidad de la mente, del pensamiento, si bien admite la existencia de algunos procesos básicos centrales. Estas teorías, tanto la de Fodor como la de Gardner que ya desarrollaremos, intentan dar cuenta del vínculo complejo entre la inteligencia humana y la cultura particular en que todo hombre está inmerso. Para esto sostienen una arquitectura fundamental de la cognición común a todo ser humano, pero la participación cultural facilita la elaboración de módulos adicionales que permiten el procesamiento de lo particular de lo cultural con lo general del hombre. La idea de la autonomía relativa de los módulos o dominios de la inteligencia la fundamentan a partir de:

1. la investigación neurológica muestra con claridad, que personas con un desarrollo normal, pero que posteriormente padecieron de un daño cerebral tienen dificultades en las actividades propias de una de esas áreas, pero que esto no compromete las actividades dependientes de otras;
2. las investigaciones con niños precoces muestran tanto el alto nivel del logro alcanzado en los desarrollos de algunas áreas, como que no son excepcionales en las otras áreas;

---

<sup>9</sup> Fodor, J. A. (1983) *The modularity of mind*. MIT Press, Cambridge (USA). Cada módulo procesaría un sistema particular de símbolos para lo cual cada módulo también requiere mecanismos y operaciones específicos de procesamiento.

3. las investigaciones con otra población especial, síndrome<sup>10</sup> “*idiot savant*”<sup>11</sup>, han mostrado que éstos se caracterizan por un bajo nivel intelectual general, sin embargo logran descollar en un dominio particular;
4. los estudios en psicología experimental en que se les solicita a los sujetos que realicen dos tareas en forma simultánea muestran, que algunas habilidades operan de manera autónoma mientras que otras parecen estar vinculadas a operaciones mentales básicas.

Estas teorías, en especial la de Gardner, suponen que cada persona realiza una combinatoria singular dentro de las modalidades del pensar inteligente. Ahora consideraremos las ocho modalidades que Gardner<sup>12</sup> describe:

1. Inteligencia lingüística: permite identificar, comprender, interpretar y elaborar los sonidos, ritmos y significados de las palabras, tanto del lenguaje oral como escrito.

2. Inteligencia lógico-matemática: permite el acceso a lo numérico, como así también posibilita el establecimiento de relaciones causales, lógicas y abstractas.

3. Inteligencia espacial: capacidad para percibir el mundo viso-espacialmente. Procesa la información visual o espacial, así puede recrear imágenes visuales incluso sin referencia a un estímulo físico original.

4. Inteligencia musical: supone la capacidad de producir, apreciar y comprender ritmos, tonos y timbres de voz. Crea y comunica significados a través de los sonidos como así también interpreta una pieza musical.

5. Inteligencia corporal-motora o kinestésica: es la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas, tanto para propósitos expresivos (danza), como para alcanzar metas (nadador), como para tareas que demandan la motricidad fina (bordar), como para resolver problemas ( el tenista debe adoptar la postura de la columna vertebral, movilizar el brazo, lograr una distancia adecuada entre ambos pies y de este modo lograr la mejor dirección y la óptima potencia en su tiro)

6. Inteligencia interpersonal: capacidad de reconocer y discriminar las diversas creencias, sentimientos e intenciones de otras personas, para responder apropiadamente (como ocurre en la relación terapeuta-paciente, maestro-alumno).

7. Inteligencia intrapersonal: permite formarse un modelo mental de sí mismo y prever las reacciones propias ante situaciones y problemas futuros. Supone la capacidad de conocer y valorar las propias habilidades y autorregular de este modo la conducta.

---

<sup>10</sup> Anderson, M. (2001) *Desarrollo de la inteligencia*. Oxford University Press, México

<sup>11</sup> “*Savant*” significa “sabio”, “erudito”, “hábil”.

“*Idiot Savant*” esta expresión paradójica surge en el siglo XIX para describir a personas que muestran un desarrollo excepcional de habilidades aisladas, a pesar de poseer un cociente intelectual bajo. Dentro de la discapacidad intelectual representan al menos de 1% de la misma.

<sup>12</sup> Gardner, H. (1983) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995

8. Inteligencia naturalista: implica el trabajo y la transformación del mundo natural (biólogos, botánicos, zoólogos).

Sería interesante proponer un ejemplo que muestre este planteo teórico. Un concertista de piano utiliza la “inteligencia musical” cuando ejecuta una pieza, pero simultáneamente también desarrolla la “inteligencia lógico-matemática” para leer los símbolos de la partitura, como así también la “inteligencia lingüística” para interpretar los consejos verbales y las señales que le imparte el director de la orquesta; “la inteligencia espacial” que le permite concentrarse y desplazarse en el teclado; la “inteligencia corporal-motora” que le aporta la habilidad para el empleo del cuerpo y en especial, la coordinación de las manos y los pies; la “inteligencia interpersonal” a través de la cual se establece un “diálogo” con el auditorio para responder a las expectativas y acciones del mismo; asimismo, la “inteligencia intrapersonal” que le permite expresar sus emociones a través de la interpretación y de la ejecución.

Este ejemplo también nos muestra las posibilidades de esta teoría para vincular la inteligencia con las estructuras motivacional y afectiva constituyendo verdaderas redes. Téngase en cuenta que “red de vínculos” es una metáfora riquísima surgida hacia los finales del siglo XX que permite enriquecer, de ningún modo negar, otras teorías de comienzo de dicho período, como por ejemplo la de Piaget.

Digamos sólo una pocas palabras acerca de esta visión que considera a la inteligencia integrada a la personalidad como: “inteligencia emocional” o “cociente emocional”<sup>13</sup>. Goleman<sup>14</sup> fundamenta la importancia de esta noción en la actualidad debido a una desintegración social sin precedentes, fundada en la falta de control emocional. Por otra parte, el modelo educativo vigente se centra en el desarrollo de la inteligencia racional que a través del análisis y la síntesis pretende resolver los problemas vitales; pero deja de lado la emocionalidad que concita. La inteligencia emocional intenta dar cuenta de cómo interactúan las variables cognitivas, sociales y emocionales en la conducta sabia del ser humano<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> La inteligencia emocional se la define como la capacidad para percibir, expresar y valorar con exactitud las emociones; generar sentimientos que faciliten el pensamiento; entender las emociones y el pensamiento emocional; regular equilibradamente las conductas emocionales de modo tal de favorecer el crecimiento tanto intelectual como emocional. Cfr. Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993) *The intelligence of emotional intelligence. Intelligence*, 17, páginas 433-42

Mayer, J. D. y Geher, G. (1996) Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, páginas 98- 113

<sup>14</sup> Goleman, D. (1996) *Emotional intelligence*. London, Bloomsbury Publishing.

<sup>15</sup> Es interesante referirnos a un trabajo que permite relacionar a Gardner y Goleman a través de la hipótesis: “nuestra inteligencia visual crea lo que vemos” y el análisis de un caso clínico en el que se muestra cómo interactúa ésta con la inteligencia emocional. Hoffman relata el caso de D. S., joven de treinta años, que sufrió un accidente de tránsito como consecuencia del cual, si bien en un año había recuperado su inteligencia, lenguaje y sus capacidades intelectuales habían alcanzado su normalidad, consideraba a su padre un impostor. Los profesionales que lo atendían diagnosticaron una enfermedad muy infrecuente: síndrome de Capgras. Como consecuencia de ésta, el paciente posee una visión normal y puede distinguir y reconocer rostros pero se produce una desconexión entre la inteligencia visual y la emocional. Cuando D.S. veía a su padre, su inteligencia visual se ponía a trabajar construyendo la forma 3D (tres dimensiones) de su rostro, reconocía su color, textura, expresión y su identidad. En un caso normal, las construcciones de la inteligencia visual activarían los recursos de la inteligencia emocional, de modo que el sujeto experimentaría los sentimientos adecuados ante esa representación. Pero, en el caso de D. S. la relación entre ambas inteligencias parecía cortada y no experimentaba frente a su padre los sentimientos correctos, ya sean amor, odio, ternura, hostilidad, es decir, los que respondían a la historia del vínculo con su progenitor. Dicho de otro modo, los

Recordemos que Piaget sostenía que no existe una característica propia del pensar adulto y que éste es el despliegue del nivel alcanzado en la adolescencia; pero agregaba que no todos los adultos alcanzaban dicho nivel operatorio lógico formal. Otro grupo de investigadores sostienen que se puede lograr un nivel de pensamiento más avanzado que sería característico del adulto.

Podemos agrupar estos aportes en tres modelos de pensamiento postformal:

- 1-búsqueda del problema;
- 2- pensamiento relativista;
- 3- pensamiento dialéctico.

1- Búsqueda del problema: Patricia Arlin<sup>16</sup> plantea que la fase de operaciones formales descrita por Piaget puede ser vista como una etapa centrada en la resolución de problemas, mediante una rigurosa sistematización del tratamiento de cada una de las alternativas posibles. Pero, propone una nueva fase a la que denomina “Búsqueda y formulación de problemas”<sup>17</sup> que supone un pensamiento creativo que permite suscitar preguntas acerca de problemas pobremente definidos. Identificar, definir y plantear correctamente un problema ya conlleva la solución del mismo.

2- Pensamiento relativista: según Jan Sinnott<sup>18</sup> consiste en una serie de habilidades de procesamiento de la información que incluyen un elemento de subjetividad y de autorreferencia; este tipo de habilidades son incluidas en el análisis de las relaciones interpersonales complejas, que pueden desarrollarse paso a paso. Los estilos de

---

sentimientos que surgían antes de su padecimiento. Consecuentemente, dado que la persona que tiene frente a sí se parece a su padre pero no siente como si lo fuera, el paciente con lógica impecable considera que debe tratarse de un impostor. Hoffman concluye considerando que ambas inteligencias, visual y emocional, están conectadas. Así, constituimos elaboradas realidades visuales, ya que vivimos en una cultura eminentemente visual, y en dichas realidades vivimos, nos movemos e interactuamos. Se envían estas construcciones a la inteligencia emocional y son revestidas del afecto correspondiente. Estas conclusiones nos abren a una multiplicidad de consecuencias en diversos campos: tecnológico, cultural, terapéutico, etc Cfr. Hoffman, D. (1998) *Inteligencia visual. Cómo creamos lo que vemos*. Editorial Paidós, Barcelona, 2000

<sup>16</sup> Arlin, P. K. (1975) Cognitive development in adulthood: A fifth stage? *Developmental Psychology*. Vol. 11, páginas 602-606.

Arlin, P. K. (1977) Piagetian operations in problem finding. *Developmental Psychology*. Vol. 13, páginas 297-298.

Arlin, P. K. (1984) Adolescent and adult thought: A structural interpretation. In M. L. Commons, F. A. Richards & C. Armon. *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. Praeger, New York.

Bransford, J. D. & Stein, B. S. (1984). *The ideal problem solver: A guide for improving thinking, learning and creativity*. Freeman, New York.

<sup>17</sup> La autora investigó (1975) la relación entre operaciones formales y búsqueda de problemas en una muestra de 60 estudiantes de sexo femenino. Su técnica consistió en dar a los sujetos 12 objetos, como por ejemplo, velas, tijeras, monedas, etc., y solicitaba a cada persona que escribiera algunas preguntas acerca de estos objetos, durante un período de 10 minutos. Las repuestas fueron codificadas según su grado de abstracción y evidenciaron que aproximadamente el 50% de los participantes utilizó un nivel operatorio lógico formal. Dentro de los que utilizaron este nivel operatorio sólo algunos mostraron alto grado de habilidad para buscar y formular problemas. Concluye que las operaciones formales parecen no ser suficientes para producir habilidades que permiten originar problemas. En trabajos posteriores (1977,1984) observó que, en una muestra de artistas adultos jóvenes seleccionada por evaluadores profesionales como altamente creativos y originales, éstos obtuvieron puntuaciones más altas en la formulación de problemas respecto de aquellos cuya creatividad fue considerada menor.

<sup>18</sup> Sinnott, J. D. (1984c). Postformal reasoning: The relativistic stage. In M. L. Commons, F. A. Richards & C. Armon. *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. Praeger, New York.

pensamiento resultan de una combinación individual única entre el pensar relativista y el pensar lógico formal. El uso de este pensamiento es estimulado por el grado en el que el sujeto se involucra, es decir, se compromete en las relaciones con los demás. A menudo se considera la importancia de las emociones y de las relaciones interpersonales y su intervención en la lógica del pensamiento relativista<sup>19</sup>.

3- Pensamiento dialéctico. Riegel<sup>20</sup> afirmó que el modelo dialéctico provee un esquema útil para el análisis de la toma de decisión en situaciones de la vida cotidiana. El adulto en estos casos considera que se le ha presentado un conflicto entre dos situaciones que se oponen al modo de “tesis” y “antítesis”; pero elegir es resolver el conflicto ya que se llega a una “síntesis” entre ambas fuerzas anteriores, se puede persistir hasta agotar las alternativas intervinientes. Este estilo de pensamiento se alcanzaría en la madurez, superándose así -para estos autores- el pensamiento lógico formal.

#### **IV- APRENDIZAJES.**

Se puede considerar el aprendizaje desde distintas perspectivas. El constructivismo lo considera una representación cognoscitiva producida de modo activa por un aprendiz, que intenta dar sentido a sus experiencias. Esta representación está sujeta a cambios en el transcurso del tiempo según los recuerdos almacenados y las experiencias nuevas.

En este sentido asistimos hoy a una revalorización, tal vez lenta y no lineal, de aprendizajes “especiales” ligados a los distintos tipos de inteligencias (Gardner), muy especialmente la musical, corporal, espacial, personal. Es posible que este fenómeno responda a características de la post-modernidad que valoriza las diferencias, acentúa la subjetividad y pone en crisis “valores” como la superioridad de lo intelectual-formal ante lo artístico y lo técnico.

#### **V- CONCLUSIONES.**

1. Ante la riqueza de la realidad y de la inteligencia para conocerla es fundamental explorar, a través de los aprendizajes adecuados, su multiplicidad.
2. Ante un momento de crisis, de cambio, se vuelve muy importante la inteligencia del hombre para conocer al hombre, es decir, intrapsíquicamente e intersíquicamente. Porque tal vez de allí, de su conciencia moral y la del grupo pequeño del que forma parte, surjan las respuestas. Aún, cuando paradójicamente más tarde se comunique vía Internet con sujetos del otro extremo del globo. La cualidad de las relaciones difiere.
3. Esta posición, conjuntamente con la valoración propuesta por la post-modernidad,

---

<sup>19</sup> Uno de los modelos más ampliamente usados de pensamiento relativista ha sido el “Modelo de Juicio Reflexivo” propuesto por Karen Kitchener y Patricia King. Propone siete niveles de desarrollo de las creencias o asunciones acerca de la realidad y del conocimiento. En relación con la justificación intelectual de estas creencias los autores consideran que el nivel más alto es el grado de pensamiento relativista. Cfr. Kitchener, K. S. & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 2, páginas 89-116.

<sup>20</sup> Riegel, K. (1973). Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human Development*. Vol. 16, páginas 371-381.

permite ya hoy enriquecer las propuestas para un adolescente en un proceso de Orientación Profesional. Es decir, que además de las llamadas “carreras tradicionales” se abren otras posibles que han tenido gran expansión en los últimos años como: Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Bellas Artes, Periodismo, Escenografía, Música, Canto, Artes visuales, Multimedia, entre otras.

4. Ante la enfermedad, por ejemplo, frente a: un accidente cardiovascular, parálisis diversas, accidente de tránsito, Alzheimer, Parkinson, Down, autismo infantil, por ejemplo, la terapistas ocupacionales, musicoterapeutas, psicólogos, tienen en sus manos riquísimos recursos para estimular actividades en áreas no afectadas, promoviendo la calidad de vida del paciente.
5. Ante la jubilación, ante el aumento tanto de la población madura como la que transita la senectud, la sociedad cuenta con recursos para ayudar, a través de profesionales altamente especializados, a buscar y encontrar un “sentido”<sup>21</sup> a ese período de la vida aún dentro del hogar familiar, o bien en instituciones dedicadas a estas problemáticas. Esto responde a este cultivo de las diferencias, de lo individual pero paradójicamente holístico y ecológico.

---

<sup>21</sup> Frankl, V. (1946) *El hombre en busca de sentido*. Editorial Herder, Barcelona, 1981